

La música y la inclusión educativa: opiniones del alumnado y el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria

Olga María Alegre de la Rosa y Noemí Ramos Villa

Universidad de La Laguna, Tenerife, España

Email: oalegre@ull.edu.es

Facultad de Educación. Campus Central. Avda. Trinidad s/n.

Recibido: 22 de abril de 2018

Aceptado: 27 de abril de 2018

Para citar este artículo: Alegre de la Rosa, O. M. y Ramos Villa, N. (2018). La música y la inclusión educativa: opiniones del alumnado y el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Creatividad y Sociedad* (28) 97-121

Recuperado de: <http://creatividadysociedad.com/articulos/28/5>. La música y la inclusión educativa: opiniones del alumnado y el profesorado del Grado de Maestro en Educación Primaria.pdf

Resumen

El objeto del presente estudio fue describir desde el punto de vista del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria y del profesorado que impartía formación musical y educación inclusiva, en cuanto a la formación musical recibida y sus opiniones sobre las posibilidades educativas que la escucha de la música tiene. Se utilizó un método cuantitativo no experimental consistente en la administración de un cuestionario en línea a una muestra de 102 estudiantes de 2º, 3º y 4º cursos del Grado, así como a los 7 profesores que impartían asignaturas de música o de inclusión educativa en el mismo. Se obtuvo una baja satisfacción con la formación musical recibida en la titulación, a la vez que se consideró que la misma puede ser un recurso valioso para la enseñanza y como medio para favorecer la inclusión educativa.

Palabras clave

Música · inclusión · enseñanza-aprendizaje · formación musical · educación inclusiva

Abstract

The object of this study was to describe from the point of view of the students of the Degree in Primary Education and of the teachers staff who imparted musical training and inclusive education, in terms of the received musical training and their opinions about on educational possibilities that the music it have. We used a non-experimental quantitative approach in the administration of an online questionnaire at an sample of 102 students ofrom 2nd, 3rd and 4th grade courses, as well as the 7 teachers who taught subjects of music or educational inclusion. We obtained a low satisfaction with the musical training received in the Degree, at the same time it is considered that it may be a valuable resource for teaching and as a means to promote inclusive education.

Key words

Music · inclusion · teaching-learning · musical training · inclusive education

Introducción

El presente estudio ha investigado, desde el punto de vista del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna, sus opiniones referentes al nivel de formación musical que en el mismo se impartía y sobre las estrategias inclusivas que habían recibido, así como sus opiniones respecto a las posibilidades que la escucha de la música tiene para favorecer la inclusión. Además, interesó conocer la opinión del profesorado que impartía materias de música o las vinculadas con la inclusión educativa en dicho Grado. A ambos grupos de informantes se les administró un cuestionario para recoger sus valoraciones al respecto.

La educación musical es una parte primordial en el desarrollo de un niño/a, todo ello constituye un valor y un elemento clave para su formación. Numerosos son los estudios que verificaron que una educación musical temprana, traería beneficios futuros en el desarrollo de una persona. Por ejemplo, Arguedas (2015) señala en su artículo que la música en la educación primaria y en la educación en general resulta imprescindible, puesto que tiene una gran influencia en el desarrollo integral de una persona. Manifiesta también que la música es una terapia para las enfermedades tanto psicológicas como corporales, perfecciona los sentidos y el desarrollo motor convirtiéndose en un vehículo para la comprensión de la cultura, la historia, la creatividad y la sensibilidad musical.

Hemsey (2011) indicó que las virtudes de la música no sólo remitían a lo bello (la Estética) sino igualmente a lo bueno (la Ética) y a lo verdadero (la Filosofía) ya que la educación musical es una parte primordial en el desarrollo de un niño/a y todo ello constituye un valor y un elemento clave para su formación.

Vilar (2004), por su parte manifestó que la educación musical pasa a ser una necesidad, tanto para corroborar la transmisión de un concreto sistema de comunicación como para el crecimiento de las aptitudes individuales que recaen sobre la educación integral del ser humano.

En otro orden de cosas, cuando la educación musical está separada de la práctica educativa, pierde sentido y puede no llegar a responder los intereses e inquietudes de los estudiantes. Por lo que una de las formas de no perder esa vinculación con la música se hace visible a través de las orquestas, bandas, coros, grupos de danza y conjuntos folklóricos, creados con el fin de ofrecer actividades musicales valiosas a la vida escolar.

Además de eso, resulta indispensable la formación actualizada de los docentes en un proceso de desarrollo profesional docente continuo. “La mejora continua es una herramienta que favorece un crecimiento estable y consistente en todos los segmentos de un proceso”, tal y como expresaran Alegre y Villar (2010, p.4).

De otra parte y siguiendo la aportación de Piedra (2016), para hablar de inclusión educativa, se debe considerar el modo de acercarse al alumnado al contexto áulico y lograr dar respuesta a sus necesidades. El enfoque inclusivo nos movió en este trabajo, impulsados por los trabajos de Alegre (2015, 2010, 2006).

Eisner (2004) enseñó que las artes hacen comprender a los niños/as que su identidad es relevante, además, también les indica que hay varias respuestas a las cuestiones y varias soluciones a los problemas ya que, como argumenta la *Corporación Andina de Fomento* (CAF) (2012) “La educación musical ha demostrado incrementar los niveles de empatía y capacidad de relacionarse con otros, la tolerancia a las diferencias, la mejora de habilidades necesarias para el trabajo en equipo” (p. 6).

García-Morales (2012) destacó que, en la *XXX Conferencia General de la UNESCO*, se propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño y del adolescente por considerar que la educación artística:

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo;
- Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal.

- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos;
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc.
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad.
- Dota a los niños y adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión.
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto

Según Pérez-Aldeguer (2014a) la adquisición de la competencia intercultural en el ámbito educativo se plantea como un reto para que la convivencia sea cada vez más eficaz; por ello, es necesaria la búsqueda de espacios y recursos que posibiliten esa interacción. Del mismo modo, Sáez (2004, p. 880) afirma que: "La competencia intercultural hace referencia a una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano". O como Bamford (2006) manifestó: "La música posee muchas cualidades que fomentan la inclusión social" (p.130).

De igual modo, se sostiene la idea de que la competencia intercultural se desarrolla a través de la educación intercultural relacionándose en los últimos años la música popular con la competencia intercultural considerándose que el conocimiento de distintos tipos de música popular de todo el mundo potenciará más la educación intercultural (Pérez-Aldeguer, 2014a).

En España, fue la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 la que hizo alusión a la competencia intercultural de forma explícita en el currículo. Fue por ello que, a raíz de esa ley, se desencadenaron diversos materiales didácticos que, sirviendo para la educación musical como recurso, fomentaban la competencia intercultural en los estudiantes.

Pérez Pérez-Aldeguer (2014b) sostiene la concepción de que la música es, en cierta medida, como todas las otras músicas, y también como ninguna otra música,

por lo que la competencia intercultural podría ser desarrollada a través de la música desde una dimensión social. La conducta musical comienza antes de nacer, y es que, la participación musical se desarrolla tempranamente a través de la interacción social compartida. En esa dirección se expresa que la música contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, por lo tanto constituye una herramienta valiosa para desarrollar la educación intercultural.

La música es algo que forma parte de nuestro día a día, además, es uno de los rituales más antiguos que se conoce. Y es que, según Hormigos (2012), no se sabe ni cómo ni por qué el ser humano comenzó a hacer música; pero si está claro que la misma es un medio para percibir el mundo y un importante instrumento de conocimiento. Las personas no pueden vivir sin música y es que, desde que nacemos nuestro oído se acostumbra a percibir esos sonidos que se hacen cotidianos en nuestro día a día. Hormigos (2012) afirmó: "La música constituye un hecho social innegable, presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres" (p. 3).

España es un país donde la inmigración abunda y es que, según el Instituto Nacional de Estadística (2010) el 12,22% de la población que vive en España es inmigrante. Es decir, de los 47.021.734 habitantes en el año 2010, 5.747.734 eran de origen extranjero. Del 100% de personas inmigrantes el 46,62 eran procedentes de Europa, el 16,16 de África, el 32,08 de América, el 5,09 de Asia y el 0,6 de Oceanía; por lo que, se puede decir que España es un país con una riqueza en cuanto a culturas bastante amplio.

Siguiendo, nuevamente, a Pérez-Aldeguer (2014) encontramos que confirmó que a través del saber de otras culturas se puede desarrollar lo que Nussbaum (2001, p.31) denominó imaginación narrativa: "Capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona", es decir, la empatía, que solo se puede desarrollar a través de la socialización.

En el presente estudio nos interesó conocer el Plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna el cual cuenta con 240 créditos, de los cuales 100 eran básicos de rama, 30 optativos, 44 de prácticas externas (prácticum) y 6 del trabajo fin de grado (proyecto final). Durante todo el primer curso, no se encuentran asignaturas referentes a la música. En segundo año se imparte una asignatura denominada *Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical* (cuyos contenidos tienen que ver con la educación auditiva, rítmico-motriz, instrumental, vocal e inicio del currículo de Educación Primaria) y posee carácter obligatorio. Las competencias específicas que desarrolla la materia *Educación Musical, Plástica y Visual* en la que está incluida esta asignatura, competencias recogidas en la Orden ECI/2007, de 27 de diciembre, son las siguientes:

- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plásticos, audiovisual y musical.
- Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.
- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
- Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

En tercer curso tampoco aparecen contenidos relacionados con esta materia. En el último año se cuenta con la optatividad de la mención o especialidad de Educación Musical que está configurada por tres asignaturas: *Interpretación y Creación musical*, *Lengua Musical y sus Contextos* y *Didáctica de la Percepción y Expresión Musical*.

Es decir, el Grado sólo posee una única asignatura obligatoria referida a la música durante los cuatro años de formación, el resto, son optativas, con lo que se puede concluir que existe una formación claramente deficitaria de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria en cuanto a la educación musical o al uso de la música como estrategia didáctica.

Desde comienzos del siglo XX la formación musical del profesorado de Magisterio era obligatoria en los planes de estudio, posteriormente se planteó la especialización de la disciplina para llegar al maestro generalista actual con escasa formación en educación musical. Para Aróstegui (2006, p.842): "Un maestro generalista, en principio, está más preparado para integrar la educación musical dentro de un concepto de enseñanza del currículo más global, aun con el riesgo de convertir la música en una herramienta subsidiaria de otras asignaturas ", sin embargo, Díaz (2005) alertaba sobre la reducción de los créditos destinados a la expresión musical con la desaparición de especialidades y creación de itinerarios.

Teniendo en cuenta lo indicado anteriormente, nuestro problema de investigación consistió en describir la opinión del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria y del profesorado que imparte docencia en el mismo sobre el uso de la escucha de la música como estrategia de inclusión social y educativa. Ello nos llevó a plantear los objetivos e hipótesis que se muestran en la Tabla 1, donde los primeros se indican en la primera columna los cuales se concretan en hipótesis referidas al alumnado o al profesorado.

Objetivos	Hipótesis alumnado	Hipótesis profesorado
O.1. Describir la opinión de los alumnos/as del Grado de Educación Primaria y profesorado que imparte docencia en el mismo, sobre la formación recibida en música.	H.A.1. El alumnado opina que la formación musical recibida es deficiente.	H.P.1. El profesorado opina que la formación musical recibida es deficiente.
O.2. Describir la opinión del alumnado del Grado de Educación Primaria y profesorado que imparte docencia en el mismo, sobre formación recibida en educación inclusiva.	H.A.2. El alumnado opina que la formación en inclusión recibida es deficiente.	H.P.2. El profesorado cree que la formación recibida en inclusión es deficiente.
O.3. Mostrar la satisfacción del alumnado del Grado de Educación Primaria y profesorado que imparte docencia en el mismo, sobre la distribución de las materias de música durante la carrera.	H.A.3. El alumnado está satisfecho con las materias sobre música que hay en la carrera.	H.P.3. El profesorado está satisfecho con las materias sobre música que hay en la carrera.

Tabla 1. Objetivos e hipótesis del estudio. Fuente: elaboración propia

Método

Sujetos

Se seleccionaron estudiantes de los cursos 2º, 3º y 4º de carrera al no contar los de 1º con materias vinculadas a la educación musical. El número total de estudiantes fue de 102, donde un total del 35,80% fueron hombres y un 64,22% mujeres. La mayoría se encontraba en tercer curso (44,40%). En cuanto a si tocaban algún instrumento, sólo el 28,44% lo hacían, los mismos que expresan tener estudios musicales. Muy pocos estaban en un grupo musical (12,84%). De otra parte, se contactó con los siete profesores que impartían clase de Educación Musical o Educación Inclusiva en el Grado de Educación Primaria para solicitar su participación en el presente estudio (4 hombres y 3 mujeres) con edades comprendidas entre los

43 y 57 años, todos profesores catedráticos o titulares de universidad, con más de 10 años de experiencia docente.

Instrumento

Se empleó como instrumento evaluativo un cuestionario “ad hoc”, el *Cuestionario de opinión sobre el uso de la música como estrategia de inclusión social y educativa (CMUSIED)* con un tipo de respuesta de escala Likert con los niveles siguientes: 1 es nada de acuerdo; 2 poco de acuerdo; 3 bastante de acuerdo; y 4 totalmente de acuerdo. Las dimensiones que agrupaban los ítems del cuestionario fueron las siguientes:

- *Uso*: Se pretende describir el uso que tanto docentes como alumnado otorgaban a la música y la educación inclusiva en el interior de las aulas. Los ítems vinculados a esta dimensión fueron: 9.1, 9.2, 9.3, 9.4 y 9.5
Formación: Manifiestar la formación que creían que deben poseer docentes y la que debe alcanzar el alumnado dentro del ámbito educativo en cuanto a la educación musical e inclusiva se refiere. Los ítems vinculados a esta dimensión fueron: 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 y 8.5.
- *Satisfacción*: Mostrar la satisfacción que ambos grupos tenían en cuanto a su propia formación, tratando aspectos relacionados con la educación musical e inclusiva. Los ítems vinculados a esta dimensión fueron: 10.1, 10.2, 10.3.
- Además, se preguntó por el curso o cursos en los que se consideraba se debería impartir asignaturas de música y de inclusión en el Grado de Educación Primaria (preguntas 11 y 12) y otra pregunta de carácter abierto (pregunta 13) por si el encuestado deseaba añadir de manera libre alguna aportación.
- El CMUSIED fue administrado previamente a 7 jueces (profesorado universitario de 4 universidades españolas) con el objeto de depurar el mismo. Posteriormente se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach para medir

la fiabilidad del mismo obteniéndose un valor elevado de .915. El CMU-SIED consta de variables independientes de identificación (sexo, curso, formación musical, si tocan instrumentos musicales y frecuencia, tiempo de escucha de la música y pertenencia o no a un grupo musical) y de ítems por cada dimensión, cuya redacción se muestra en el Anexo 1.

Procedimiento

Se enviaron los cuestionarios de manera informatizada tras obtener los emails del profesorado y de los estudiantes y se realizó mediante plataforma *Google Formularios* con el objeto de agilizar envíos y recepciones de los mismos. El proceso de recogida de datos duró dos meses en el segundo semestre del año 2017. El vaciado de datos se llevó a cabo empleando al paquete estadístico SPSS (v.21) con el objeto de poder realizar los análisis estadísticos pertinentes.

Análisis de datos

El estudio de corte descriptivo utilizando metodología cuantitativa obtuvo la fiabilidad del CMUSIED, anteriormente indicada, además de los estadísticos descriptivos relacionados con las variables nominales del estudio consistente en género, curso al que se asiste o donde se imparte clase, estudios musicales, si se toca algún instrumento y con qué frecuencia, si se solía escuchar música y cuánto tiempo, así como si pertenecía a grupos musicales.

Tras el análisis descriptivo, se realizó el contraste de medias mediante la prueba U de Mann-Whitney dado que se trata de una prueba no paramétrica aplicada a dos muestras independientes. Posteriormente se ha realizado la prueba de Kruskal-Wallis, método no paramétrico para probar si el grupo de datos proviene de la misma población. En los contrastes de hipótesis, se ha elegido el nivel de significación de $p < .05$.

Resultados

Un 38,53% indicaron que se debería impartir música fundamentalmente en cuarto curso y las materias relativas a la inclusión educativa también en cuarto curso (33,94%), seguido de los que manifestaron que debe impartirse en todos los cursos (25,69%).

Tanto el profesorado como el alumnado manifestaron una baja satisfacción con la formación musical y con la formación en inclusión educativa recibida (en un rango de 1 a 4, la satisfacción estuvo entre 1,88 y 1,90). Sin embargo, para ambos grupos se consideró que la escucha de la música favorece la empatía y la tolerancia hacia los demás (rango de puntuaciones entre 3,41 y 3,59, sobre un máximo de 4).

En el caso del profesorado, un grupo pequeño, pero que suponía el total de los docentes que imparten música o inclusión en el Grado, se obtuvo una diferencia significativa a favor del profesorado de 2º curso en el ítem "Considero que la escucha de la música incrementa los niveles de empatía y capacidad de relacionarse con otros", siendo $p=.040$ ($p<.050$). Y también en la misma dirección para el ítem "Pienso que el uso de la escucha musical incrementa la tolerancia a las diferencias" ($p=.040$, $p<.050$).

En el caso del alumnado, se obtuvieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en los ítems que se indican en la Tabla 2, la cual refleja la U de Mann-Whitney obtenida para un nivel de significación en todos los casos de $p<.05$ siendo la diferencia a favor de los hombres frente a las mujeres.

Ítems	U de Mann-Whitney	p<	Hombres (Med y sd)	Mujeres (Med y sd)
Los futuros/as docentes deben tener conocimientos musicales independientemente de la especialidad o mención en la que impartan clase	948,500	.004	65,68 (2,56)	49,05 (3,43)
En el Grado de Educación Primaria el profesorado debe tener conocimientos de música, independientemente de su especialidad o mención	976,00	.007	64,97 (2,53)	49,44 (3,48)
Utilizar la escucha de la música como estrategia metodológica en las aulas con niños/as de Educación Primaria favorece la inclusión social y educativa	1069,50	,028	62,58 (2,40)	50,78 (3,54)
Creo que el uso de la música produce una mejora en la adquisición de los conocimientos de los estudiantes de Educación Primaria	1097,00	.050	61,87 (2,41)	51,17 (3,58)
Considero que la escucha de la música incrementa los niveles de empatía y capacidad de relacionarse con otros	1048,50	.018	63,12 (2,46)	50,48 (3,53)

Tabla 2. Diferencias significativas obtenidas por razón de género. Fuente: elaboración propia

En función del curso al que asiste el alumnado, se obtuvieron diferencias significativas en el ítem “*Los futuros/as docentes deben tener conocimientos musicales independientemente de la especialidad o mención en la que impartan clase*” de $p=.032$ ($p<.05$) a favor del alumnado de 4º curso. En cuanto a “*Utilizar la escucha de la música como estrategia metodológica en las aulas con niños/as de Educación Primaria favorece la inclusión social y educativa*”, la diferencia es altamente significativa y a favor del alumnado de 4º curso ($p=.007$, $p<.05$). En la misma dirección el ítem “*Creo que el uso de la música produce una mejora en la adquisición de los conocimientos de los estudiantes de Educación Primaria*”, se obtienen diferencias significativas ($p=.043$, $p<.05$) a favor del alumnado de 4º curso.

El contraste de hipótesis según los estudios musicales que poseen o no los sujetos del estudio ha reflejado diferencias significativas para los siguientes ítems que se muestran en la Tabla 3 destacando en todos los casos una diferencia a favor de aquellos que tienen estudios musicales.

Ítems	U de Mann-Whitney	p<	Con Estudios Musicales (Med y sd)	Sin Estudios Musicales (Med y sd)
Los futuros/as docentes deben tener conocimientos musicales independientemente de la especialidad o mención en la que impartan clase	925,00	.036	64,16 (1,98)	51,36 (4,00)
En el Grado de Educación Primaria el profesorado debe tener conocimientos de música, independientemente de su especialidad o mención	889,50	.019	65,31 (2,02)	50,90 (3,97)
Considero que en el Grado de Educación Primaria se han de enseñar estrategias didácticas que utilicen la escucha de la música para favorecer aprendizajes y mejorar la inclusión	829,500	.033	67,26 (2,08)	50,13 (3,91)
Utilizar la escucha de la música como estrategia metodológica en las aulas con niños/as de Educación Primaria favorece la inclusión social y educativa	825,500	.022	67,37 (2,08)	50,08 (3,90)
Creo que el uso de la música produce una mejora en la adquisición de los conocimientos de los estudiantes de Educación Primaria	814,00	.022	67,74 (2,10)	49,94 (3,89)
La competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música	890,00	.010	65,29 (2,04)	50,91 (3,97)
Considero que la escucha de la música incrementa los niveles de empatía y capacidad de relacionarse con otros	879,00	.009	65,65 (2,03)	50,77 (3,96)
Pienso que el uso de la escucha musical incrementa la tolerancia a las diferencias	798,500	.002	68,24 (2,11)	49,74 (3,87)

Creo que en el Grado de Educación Primaria las asignaturas referentes a música son suficientes (de manera genérica)	899,500	.018	67,26 (2,08)	50,13 (3,91)
Estoy satisfecho/a con la formación musical que he recibido en el Grado de Educación Primaria	1033,500	.002	60,66 (1,88)	52,75 (4,11)
Estoy satisfecho/a con la formación en inclusión educativa que he recibido en el Grado de Educación Primaria	825,500	.019	58,69 (1,81)	53,53 (4,17)

Tabla 3. Diferencias significativas obtenidas según contraste con o sin estudios musicales.
Fuente: elaboración propia

El contraste de hipótesis vinculado a si los sujetos del estudio tocan algún instrumento resultó con las siguientes diferencias significativas siempre a favor de los que sí tocan algún instrumento: tal y como se puede observar en la Tabla 4.

Ítems	U de Mann-Whitney	p<	Toca instrumento (Med y sd)	No toca instrumento (Med y sd)
Considero que en el Grado de Educación Primaria se han de enseñar estrategias didácticas que utilicen la escucha de la música para favorecer aprendizajes y mejorar la inclusión	1106,00	.033	65,26 (2,18)	49,13 (3,11)
Utilizar la escucha de la música como estrategia metodológica en las aulas con niños/as de Educación Primaria favorece la inclusión social y educativa	825,500	.022	67,37 (2,08)	50,08 (3,90)
Creo que el uso de la música produce una mejora en la adquisición de los conocimientos de los estudiantes de Educación Primaria	814,00	.002	67,74 (2,10)	49,94 (3,89)
La competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música	944,00	.031	63,55 (1,97)	51,60 (4,02)
Pienso que el uso de la escucha musical incrementa la tolerancia a las diferencias	875,00	.012	65,77 (2,03)	50,72 (3,95)

Tabla 4. Diferencias significativas obtenidas según contraste en función de si toca o no algún instrumento musical.
Fuente: elaboración propia

Finalmente, el contraste de hipótesis vinculado a si se pertenece a un grupo musical resultó con las diferencias significativas que se indican en la Tabla 5, siempre a favor de los que sí pertenecen a un grupo musical.

Ítems	U de Mann-Whitney	p<	Pertenece grupo musical (Med y sd)	No pertenece grupo musical (Med y sd)
Los futuros/as docentes deben tener conocimientos musicales independientemente de la especialidad o mención en la que impartan clase	448,00	.031	71,57 (1,02)	52,56 (4,99)
En el Grado de Educación Primaria el profesorado debe tener conocimientos de música, independientemente de su especialidad o mención	433,00	.022	71,57 (1,02)	52,56 (4,99)
Utilizar la escucha de la música como estrategia metodológica en las aulas con niños/as de Educación Primaria favorece la inclusión social y educativa	371,00	.002	60,93 (0,85)	54,13 (5,14)
La competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música	399,00	.004	74,00 (1,03)	52,20 (4,95)

Tabla 5. Diferencias significativas obtenidas según contraste en función de pertenece a un grupo musical o no. Fuente: elaboración propia

Discusión

Se ha obtenido que el alumnado y profesorado consideró que la formación recibida en música e inclusión educativa fue baja. De manera genérica consideraron que la escucha de la música favorece la empatía y la tolerancia. Estos datos van en la dirección de lo obtenido por Rosa, 2015, p.13) en la comunidad autónoma gallega en una investigación sobre el conocimiento didáctico-musical del futuro profesorado del Grado de Educación Primaria donde “Los resultados revelaron importantes carencias en cuanto a los conocimientos musicales adquiridos. Teniendo en cuenta que el dominio de esta forma de expresión contribuye al enriquecimiento de su pro-

pia cultura general, y además constituye un potente recurso didáctico de carácter interdisciplinar, se hace imprescindible una profunda reflexión con el fin de encontrar fórmulas de mejora en la formación musical del futuro profesorado".

En relación con el alumnado se puede afirmar que la Hipótesis 1 queda confirmada al considerar los mismos que la formación musical recibida es deficiente. Este resultado es coherente con lo que refleja el currículo de Educación Primaria del Gobierno de Canarias (Decreto 89/2014 de 1 de agosto), que ya expresa la poca formación que tendrían los mismos puesto que existen muy pocas materias referidas a la música y va en la dirección de lo obtenido por Oriol (2004) en su estudio sobre la formación instrumental de los alumnos que eligen la especialidad de Educación Musical.

De igual modo se confirma la Hipótesis 2 relativa al alumnado en cuanto que opina que la formación en inclusión educativa recibida es deficiente.

El alumnado también ha manifestado que no está satisfecho con las materias sobre música que hay en la carrera (Hipótesis Alumnado 3). En el plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna (Resolución de 21 de marzo de 2011) se puede comprobar que durante toda la carrera solo existe una materia referida a la música de manera obligatoria, por lo que tiene sentido el resultado obtenido en esta investigación que refleja que no existe satisfacción en cuanto a la formación musical recibida.

En el caso del profesorado se confirmó igualmente la Hipótesis 1 que reflejaba la opinión de los mismos en cuanto a que la formación musical recibida es deficiente. Este resultado obtenido es coherente con la afirmación de Arguedas (2015) que señala que la música en educación primaria y en la educación en general resulta imprescindible, puesto que tiene una gran influencia en el desarrollo integral de una persona y la escasa formación que se recibe.

Igualmente, el profesorado consideró que tenía escasa formación en el ámbito de la inclusión educativa confirmándose la Hipótesis 2 del profesorado, en la dirección que Rodríguez y Vega (2015) manifestaran al indicar que un buen sistema educativo debería proporcionar distintas estrategias para poder desarrollar habilidades y actitudes tan necesarias para que la formación sea eficaz e inclusiva.

Finalmente, se pudo comprobar la Hipótesis 3 del profesorado al confirmarse que el mismo no estaba satisfecho con las materias sobre música que habían en la carrera ya que, como se indicó anteriormente, en el plan de estudios se puede comprobar que durante toda la carrera, solo existe una materia referida a la música de manera obligatoria, por lo que, parece coherente que no exista satisfacción al respecto.

Retomando las dimensiones que se plantearon inicialmente, se ha podido comprobar en la presente investigación que:

- *En cuanto al uso*, se observa que la mayoría de los docentes y futuros docentes consideraron que la música es un elemento que puede traer consigo grandes cambios positivos en las aulas. Y además, valoraron la unión de la música y la inclusión como elementos que deben ir de la mano.
- *En cuanto a la formación*, la mayoría opinaron que los docentes debían estar formados independientemente de la rama o especialidad que impartieran, ya que la música y la inclusión es un recurso que ha demostrado sobradamente su eficacia en la aulas.
- *Y en cuanto a la satisfacción*, la gran mayoría de los informantes no estaban satisfechos ni con la formación musical recibida o presente en el plan de estudios, ni con los contenidos que se recibían relativos a la educación inclusiva debido a su escasa presencia a lo largo de los distintos cursos de la formación del futuro maestro en educación primaria.

Conclusiones

El presente estudio obtuvo que las asignaturas referidas a música, dentro del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de La Laguna eran insuficientes. Se halló que la formación que los docentes y el alumnado habían recibido en cuanto a inclusión educativa fue considerada, igualmente, como pobre. Todos/as los/las docentes que impartan clase en cualquier etapa educativa deben estar formados en educación musical, independientemente de su especialidad o mención, para poder usar estrategias en el aula que favorezcan la adquisición de conocimientos, dinamicen la materia y motiven al alumnado. De igual manera, todos/as los/las docentes que impartan clase en cualquier etapa educativa deben estar formados en educación inclusiva, independientemente de la especialidad o mención, para de ese modo, poder ser capaz de usar estrategias que favorezcan la inclusión de todo el alumnado.

orado es apuntar hacia el aprendizaje docente dentro de las instituciones educativas a través de estrategias propiciadores de nuevos escenarios de aprendizaje innovadores y creativos.

Referencias

ALEGRE, O.M. (2015). *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad*. Experiencias docentes con la escuela inclusiva: implicaciones para la reforma educativa y el cambio de actitudes. Sevilla: Ariel.

ALEGRE, O.M. (2010). *Diversidad Humana y Educación*. Málaga: Aljibe.

ALEGRE, O.M. (2006). Evaluación del programa de posgrado "Educar en la Diversidad" por parte de los profesores participantes. *Revista de Educación*, 340, 299-340.

ALEGRE, O.M. Y VILLAR, L.M. (2010). El profesor en mejora continua. En O.M. Alegre (Dir.): *Capacidades docentes para atender la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: PsicoEduca, Eduforma, p.155.

ARGUEDAS, C. (2015). Educación musical, desarrollo infantil y adolescente y enfoque de derechos humanos: Una reseña bibliográfica. *Revista Educación*, 39(2), 79-103.

ARÓSTEGUI, J. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.

BAMFORD, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Munster Nueva York.

CORPORACIÓN ANDINA DE FOMENTO (2012). *Música para crecer: herramientas de inclusión social*. Banco de desarrollo de América Latina, dirección de sostenibilidad social. Recuperado de: http://publicaciones.caf.com/media/40657/m_sica_para_la_inclusi_n.pdf el 20 de marzo de 2018.

DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC, núm. 156,

13 de agosto de 2014. 21911-22582 Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/> el 23 de marzo de 2018.

DÍAZ, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(1), 23-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419103> el 16 de marzo de 2018

EISNER, W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Dós Ibérica, S.A.

GARCÍA-MORALES C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? el arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad Revista de Educación*, 1, 1-12.

HEMSY, V. (2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista de Abem*, 15, 11–18.

HORMIGOS, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 75–84.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010). Recuperado de: <http://www.ine.es/FichasWeb/Welcome.do> el 25 de marzo de 2018

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

NUSSBAUM, N. (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*: Andrés Bello: Barcelona. Citado por Pérez Aldeguer S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, (36) 145.

ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. BOC, núm. 312 de 29 de diciembre, 53751-53753. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf> el 20 de marzo de 2018

ORIOL, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para Primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(3), 1-63.

PÉREZ-ALDEGUER S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDICA, Revista de educação e humanidades*, 2, 217-234.

PÉREZ-ALDEGUER S. (2014a). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36, 145.

PÉREZ-ALDEGUER S. (2014b). El canto coral: una mirada interdisciplinar desde la educación musical. *Estudios Pedagógicos*, 40, 389-404.

PIEDRA, C. (2016). *La música como herramienta para la inclusión educativa*. Proyecto musical inclusivo "El arte de incluir". Cantabria: Universidad de Cantabria.

RESOLUCIÓN DE 21 de marzo de 2011 de la Universidad de La Laguna, por la que se publica el plan de estudio de Graduado en Maestro en Educación Primaria (BOE, 2011 núm.96), 41211-41217. Recuperado de: https://www.ull.es/view/centros/educacion/Plan_de_estudios_3/es el 21 de marzo de 2018.

RODRÍGUEZ, I. Y VEGA, J. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SÁEZ (2004). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, 859-881.

ROSA, F. C. (2015). La formación musical del futuro profesorado de Educación Primaria. Tesis Doctoral. Universidad de la Coruña. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/15952/RosaNapal_FranciscoCesar_TD_2015.pdf?sequence=4 el 21 de marzo de 2018.

VILAR, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de Leeme*, 13, 2-23.

Anexo 1.

Cuestionario CMUSIED

CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EL USO DE LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA (CMUSIED)

A continuación, se muestran algunas preguntas para conocer su opinión sobre el uso de la música como estrategia de inclusión social y educativa. Por ello, le doy las gracias de antemano por tomarse el tiempo de responderlas; no tomará más de 5 minutos. Le recuerdo, que en todo momento se mantendrá la confidencialidad en sus respuestas con lo que le ruego responda con total sinceridad a las siguientes cuestiones. Marque con una "X" el apartado que crea que se asemeja más a su opinión.

1. **Sexo:** () Mujer () Hombre
2. **Curso (rellenar solo el alumnado):** () 2º () 3º () 4º
3. **Curso/s que imparte clase (rellenar solo el profesorado):** () 1º () 2º () 3º () 4º
4. **¿Tiene estudios musicales?** () Sí () No
5. **¿Toca algún instrumento?** () Sí () No
6. **En caso de que toque algún instrumento, ¿con qué frecuencia lo hace?:**
() Diariamente () Semanalmente () Mensualmente () Más de un mes
7. **¿Cada cuánto tiempo suele escuchar música?**
() Diariamente () Semanalmente () Mensualmente () Más de un mes
8. **¿Pertenece a algún grupo musical, folklórico u otro vinculado con la música?** () Sí () No

Señala tu grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones dónde 1 es nada de acuerdo; 2 poco de acuerdo; 3 bastante de acuerdo; y 4 totalmente de acuerdo:

	1	2	3	4
8.1. Los futuros/as docentes deben tener conocimientos musicales independientemente de la especialidad o mención en la que impartan clase				
8.2. En el Grado de Educación Primaria el profesorado debe tener conocimientos de música, independientemente de su especialidad o mención				
8.3. Entiendo que los futuros docentes deben tener conocimientos vinculados a la inclusión educativa como derecho que se ha de propiciar en las aulas, independientemente de la especialidad o mención en la que impartan clase				
8.4. El profesorado que imparte docencia en el Grado de Educación Primaria debe tener conocimientos vinculados a la inclusión educativa como derecho que se ha de propiciar en las aulas				
8.5. Considero que en el Grado de Educación Primaria se han de enseñar estrategias didácticas que utilicen la escucha de la música para favorecer aprendizajes y mejorar la inclusión				

- 9. Señala tu grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones dónde 1 es nada de acuerdo; 2 poco de acuerdo; 3 bastante de acuerdo; y 4 totalmente de acuerdo:**

	1	2	3	4
9.1.Utilizar la escucha de la música como estrategia metodológica en las aulas con niños/as de Educación Primaria favorece la inclusión social y educativa				
9.2.Creo que el uso de la música produce una mejora en la adquisición de los conocimientos de los estudiantes de Educación Primaria				
9.3.La competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música				
9.4.Considero que la escucha de la música incrementa los niveles de empatía y capacidad de relacionarse con otros				
9.5.Pienso que el uso de la escucha musical incrementa la tolerancia a las diferencias				

- 10. Señala tu grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones dónde 1 es nada de acuerdo; 2 poco de acuerdo; 3 bastante de acuerdo; y 4 totalmente de acuerdo:**

	1	2	3	4
10.1. Creo que en el Grado de Educación Primaria las asignaturas referentes a música son suficientes (de manera genérica)				
10.2. Estoy satisfecho/a con la formación musical que he recibido en el Grado de Educación Primaria				
10.3. Estoy satisfecho/a con la formación en inclusión educativa que he recibido en el Grado de Educación Primaria				

- 11. ¿En qué curso o cursos cree que se debería impartir música en el Grado de Educación Primaria?**
 1º 2º 3º 4º

- 12. ¿En qué curso o cursos cree que se debería impartir inclusión educativa en el Grado de Educación Primaria?** 1º 2º 3º 4º

- 13. Si desea hacerme alguna otra aportación, puede hacerlo aquí:**

Muchas gracias por su colaboración